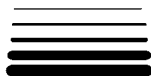
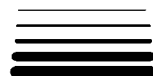




ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО



Философия образования



С.И. ГЕССЕН. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Е.А. ОВСЯНИЦКАЯ

Отечественное педагогическое наследие богато множеством различных философских размышлений, эссе, педагогических романов, теоретических и практических разработок. Мы остановимся на одной из таких концептуальных педагогических программ 20 – 30-х годов XX века, разработанной Сергеем Гессеном – культурологическом подходе к образованию.

Работа С.И. Гессена «Основы педагогики» представляет собой концептуальное, систематическое изложение представлений об образовании как историко-культурном феномене, процессе деятельности и предмете философской и методологической рефлексии, о педагогике как науке, основанной на результатах этой рефлексии.

Глубокое понимание педагогической концепции невозможно без анализа социокультурной ситуации ее создания, т.е. культурных оснований педагогического знания. Попробуем восстановить основной философский контекст творчества С.И. Гессена.

Первая четверть XX столетия – время борьбы и сосуществования различных идеологических, политических и особенно философских течений. Прежде всего, это расцвет неокантианства (Марбургская и Баденская школы). Конгломерат различных философских течений дополняют феноменология, прагматизм, позитивизм, махизм и различные материалистические течения. Кроме того, происходит формирование различных наук и учений о человеке – психологических и психофизиологических школ и направлений, социологии. Необходимо обратить внимание и на развитие естественных наук. В контексте этой культурной ситуации Гессен ставит следующие вопросы, отвечая таким образом на идеи позитивизма.

1. Место философии в сфере человеческого знания, вопрос о соотношении культуры, науки и философии.

2. Роль и классификации наук. (Классификация Гессена выступает основанием для построения структуры образования.)

3. Опора на метод как принцип организации мышления и деятельности. Проблема метода с той или иной позиции рассматривается и в неокантианстве (Марбургская и особенно Баденская школы), а также в прагматизме (Дж. Дьюи).

4. Проблема человека с точки зрения биологических, психологических, культурных, исторических и социальных знаний о нем (Монтессори, «экспериментальная педагогика», Вундт, Дильтей и др., уже упомянутые представители прагматизма и критицизма).

5. Роль науки и преобразовательной интенции. Гессен придерживается деятельностного подхода, однако с позиций гегелевского «снятия» — отрицание культуры и рождение нового возможны только через усвоение и переработку всего культурного достояния.

Социальная ситуация в России в первой четверти XX века — эпоха революционных потрясений. Несмотря на государственную пропаганду классового подхода к образованию, Гессен четко держит линию внеклассовой педагогики. Как же он анализирует лучшие образцы образовательного опыта в России? Революция и установление Советской власти в России, проблемы социализма и коммунизма интересуют его как одно из идейных и политических течений, как предмет философской, методологической и педагогической рефлексии.

Философские взгляды Гессена сформировались под влиянием кантианства и неокантианства. Гессен был учеником Риккерта, хорошо знал труды представителей Марбургской и Баденской школ; именно их идеи нашли свое отражение в концепции Гессена. Неокантианство оказало влияние и на исследовательские методы работы Гессена, на способы построения им мыслительных конструкций, например, на типологизацию и содержательно-генетическую реконструкцию, которые мы рассмотрим ниже.

Содержательно-генетический анализ позволяет уяснить ситуацию возникновения объекта и его эволюцию. Генетический анализ может быть как морфологическим, так и функциональным (Гессен имеет дело в основном с последним). Можем ли мы сейчас работать с результатами такого анализа? Гессен тщательно исследует феномен *урока*, и его выводы относительно функции урока в образовательном процессе представляют интерес и сегодня. Но современный урок настолько изменился, существует такое множество новых методик (иногда даже возникает сомнение: те разработки урока, которые предлагают методисты, — урок ли это вообще?), что в связи с этим пока неясно, можно ли как-то по-другому осуществлять этот тип анализа, как функционального, так и морфологического?

Содержание образования — одна из основных тем и проблем, которая была поставлена Гессеном и до сих пор волнует современных педагогов.

Обсуждаются вопросы и по сей день не потерявшие свою актуальность принципы построения учебных программ: чему отдать предпочтение — формальному или реальному образованию, каким должен быть характер учебных курсов и учебников — систематическим или пропедевтическим, как связано содержание образования с культурными ценностями и общественно-исторической ситуацией, с национальными особенностями, в чем заключается воспитание здорового поколения.

Эти проблемы не являются традиционными для российской педагогической мысли. В трудах отечественных авторов рассматривались, как правило, вопросы *воспитания*, причем ссылки делались в основном на Локка. Чему следует учить подрастающее поколение, — эта проблема не обсуждалась до середины XIX в. Содержанием обучения выступали либо практические навыки, либо знания, порой эклектичные, укладываемые в русло средневековой классической традиции. Лишь во второй половине XIX столетия развернулась дискуссия о содержании образования. Проблема звучала как соотношение формального и реального образования, однако апелляции к философским, культурным основаниям этой проблемы не было.

Важно подчеркнуть, что вопросы организации учебного процесса (урок и пр.), средств и методов обучения, роли учителя и т.п., активно обсуждаемые в современной педагогической печати, в конструкции Гессена занимают место второстепенное по отношению к проблемам целей и содержания образования.

Впервые понятие содержания образования и соответствующая проблематика появились в России благодаря переводной работе П. Наторпа¹. Концепция Наторпа оказала на Гессена особое влияние.

Гессен по-своему решает проблему оппозиции «формальное — реальное образование». Он производит историческую реконструкцию этой оппозиции, которая восходит к философской оппозиции эмпиризма — рационализма. Анализируя философские основания этой проблемы (а педагогика у Гессена, напомним, есть прикладная философия), он соотносит эти основания с целями образования и делает вывод о необходимости снятия этой оппозиции, следуя принципам критической философии Канта. Гессен вводит понятие научного образования как механизма включения индивида в культуру, а именно — в науку как часть культуры; таким образом, научное образование есть овладение методом науки. Центральный вопрос «как возможна наука?», поставленный марбургцами, упор на систему науки, на метод научного познания, — эти основные характеристики марбургской ветви неокантианства прослеживаются в гессеновском исследовании. В своей работе Гессен подчеркивает роль метода как содержания научного образования (влияние Баденской школы).

С помощью метода типологизации выстраивается все содержание образования: выделяются типы культурных содержаний как морфология культурного пространства и соответствующие этим содержаниям типы образования. С позиции современной культурной ситуации встает вопрос — насколько изменились сами культурные содержания, можно ли их типологизировать так же, как в начале XX столетия? Так, например, Гессен выделяет в один тип образования нравственное и правовое воспитание в силу нерасчлененности морали и права в России той эпохи, однако насколько правомерно такое объединение в настоящее время? Как вообще зависит анализ культурных содержаний от той или иной культурной эпохи? Можно ли и в какой мере использовать эту типологизацию в построении современных концепций образования?

Что касается содержания образования, все гессеновское содержание, построенное по методу типологизации, нуждается в переработке с учетом современной ситуации в образовании.

Проблема субъектов образования вызывала и до сих пор вызывает самый большой интерес в литературе, особенно отечественной, посвященной образованию. (Лишь в последние 5 – 10 лет больший акцент делается на содержательную сторону образования. Интересно, что упор на содержание и в меньшей степени на формы образования делают, как правило, представители школ и направлений, восходящих к линии немецкой классической философии.)

Традиционно для отечественной педагогической литературы обсуждается вопрос взаимоотношений ученика и учителя: какова необходимая степень активности ученика, каким должен быть образ учителя, его педагогические действия? Что такое личность: – результат воспитания или его субъект? Что значит авторитет педагога? Центральная проблема, которую обсуждает Гессен, – рамки свободы в деятельности педагога и воспитуемого, учителя и ученика. В чем же суть проблемы свободы в образовании, как ее понимает Гессен? (Свобода понимается здесь в кантовском смысле – как закон, установленный самим субъектом, обязательный для исполнения.) Однако здесь перед нами встают вопросы: кто в образовании выступает в качестве субъекта? Кто имеет свою волю, право ставить цели, определять самостоятельно педагогические действия? Сам ребенок (ученик), воспитатель (учитель), методист, представитель государственной власти или идеологии? Этот вопрос в разных концепциях образования решается по-разному, соответственно, разными будут и области, где возможна свобода. Гессен не раскрывает сразу своей позиции относительно оснований целеобразования, разбирая сам процесс и области постановки целей в образовании.

Другая сторона этой проблемы – допустимо ли осознание своей не-свободы, факта принуждения? Отсутствие осознания гнета со стороны воспитателя – худший вид рабства, когда свобода подменяется осознанием своей свободы, утверждает Гессен².

В связи с проблематикой свободы Гессен обсуждает вопросы наказания: наказание рассматривается им в рамках права, правового воспитания, с одной стороны, и с учетом социально-психологических особенностей образовательной среды, как мыслит ее Гессен, с другой.

Интересен подход Гессена к проблеме формирования личности. Личность, характер, говорит он, может формироваться только в «сверхличном», т.е. через подключение к каким-либо областям деятельности, научной, социальной и т.п., к социокультурным проблемам, или, говоря словами автора, к культурным целям или заданиям.

Таким образом, обсуждая традиционную тематику, Гессен совершенно по-новому подходит к проблемам, используя, во-первых, анализ культурно-философского контекста данной проблематики, во-вторых, иные методы и подходы, восходящие к немецкой классической философии.

Вернемся к проблемам, связанным с содержанием образования, но восходящим к концепциям личности и субъектов образования: трудовому воспитанию, соотношению обучения и развития, соотношению обязательного и дополнительного образования, как их фиксирует Гессен.

Современное понимание проблемы трудового воспитания сводится, как правило, к вопросу: приобщать ли школьников к производительному труду, обучать ли их профессиям и с какого возраста. По мнению Гессена, обучение в трудовой школе имеет целью развитие личности, а вовсе не раннее профессиональное образование; таким образом, проблема из плоскости ценностной (должен ли подросток владеть конкретной, как правило, рабочей, профессией или нет) и психологической (какой возраст для этого наиболее благоприятен) переводится в плоскость культурно-историческую (какая личность, концепция человека адекватна времени) и социально-педагогическую (как необходимо организовать процесс коллективного труда, какие ремесла наиболее приемлемы для этой задачи, каким должен быть уровень подготовки учащихся и т.п.).

Проблема соотношения обучения и развития является, на наш взгляд, наиболее проработанной в психологической и педагогической литературе и вместе с тем имеющей самые различные позиции. Эту проблему Гессен рассматривает через объемлющие рамки традиции и культуры, с одной стороны, и деятельности, проявляющейся в форме триады «игра – урок – творчество», с другой.

Проблема обязательного и внешкольного образования, ныне звучащая как содержание так называемых госстандартов образования, имеет две стороны. Первая связана с ролью государства в образовании и с взаимоотношением его со школьной системой. Гессен показывает необходимость государственного контроля над публичными и частными школами с целью защиты права личности на самоопределение, на место в обществе, в соответствии со своими дарованиями, подчеркивая правовой аспект проблемы. Характер взаимоотношений государства и школы определяется через схему: задача (цель) – средство – результат; государство обязано ставить перед школой задачу и контролировать результат, оставляя за школой свободу выбора средств и методов, т.е. программ, форм обучения и пр.

Что касается внешкольного образования, Гессен, используя свое понятие задания (образование выступает как культурное задание на всю жизнь), рассматривает как принцип автономии такого образования с точки зрения формы и содержания, но определяет общие направления, рамки, в которых должно идти, по его мнению, личностное развитие, – это этика и политика.

Особенности анализа вышеуказанных проблем опять-таки обусловлены влиянием кантианства; культурологический контекст задает объемлющую рамку личности как субъекту образовательного процесса. Такой подход принципиально отличается от традиционных образцов педагогической мысли в России.

Следующая группа проблем связана с **формами и методами воспитания и обучения**. Не рассматривая подробно содержания всех этих проблем, отметим подход Гессена к их постановке и разрешению. Обсуждая основные формы обучения и воспитания, Гессен постоянно удерживает рамку структуры образования (разделения по целям обучения и воспитания – нравственное, научное, художественное и т.п.). Стержневой вопрос – какая форма обучения наиболее эффективна – сразу помещается в рамку цели и только при этом условии имеет смысл. Параллельно Гессен производит историческую реконструкцию, например, урока как формы, и делает вывод о его смысле в рамках нравственного воспитания. То же самое предельно сочетается с традиционными педагогическими или дидактическими феноменами – принципами, приемами: наглядностью, системностью или пропедевтикой и пр.

Интересен подход к постановке и разрешению «вечных» проблем – учебника и особенно учителя. Гессен выстраивает формальную конструкцию образования по целям, методам, содержанию и т.д., заполняет ее содержанием и показывает ту или иную роль учителя (или учебника) в зависимости от контекста. Каким образом Гессен работает с этими проблемами, какие ситуации мыслительной работы здесь возникают? Выделим следующие типы ситуаций.

1. Экспликация и обсуждение. Гессен тщательно анализирует саму постановку проблемы, ее происхождение, каким образом она задается в литературе. Например, Гессен обсуждает эту проблему свободы в контексте идеалов и целей образования. Он полемизирует с Руссо относительно целей и смысла воспитания и образования: для Руссо целью воспитания является не просто свободная личность, но личность, свободная от культуры, тогда как для Гессена цель – приобщение личности к культуре, введение ее в культурные содержания. С оппозиционным подходом Гессен работает, используя материал «Эмиля» Руссо и опыт Яснополянской школы Л. Толстого. Анализируя реальный опыт, с одной стороны, и позицию Руссо, изложенную в его трактате, Гессен вычленяет образец воспитания свободной личности. Он демонстрирует обратный результат такого воспитания: оказывается, ни Эмиль, ни крестьянские дети так и не стали свободными, более того, они этого и не осознают. Гессен анализирует соотношение замысла и результата такого воспитания, однако рассматривает не методические или технологические его изъяны и не содержание замысла, а методологическую и понятийную оснащенность последнего. Руссо приравнивает свободу к природе, противопоставляя ее культуре. В интерпретации Гессена это означает подмену цели обстановкой («фактом») образования; по его мнению, свобода есть цель, «задание». Антиномия «свобода – принуждение» не является корректной, необходимо использовать связку «свобода как цель, задание – принуждение как факт, условие образования». Только прояснив свое видение этих понятий, Гессен приступает к рассмотрению проблемы идеала свободного образования.

2. Анализ эволюции проблемы. Какие аспекты проблемы проявлялись в процессе обсуждения с течением времени? В чем ее смысл (или, как принято говорить, актуальность) на сегодняшний момент? Вернемся к вышеупомянутой проблеме.

Гессен выделяет основные аспекты проблемы свободы: дисциплина, личность и внешняя культура, активность и пассивность в обучении, авторитет педагога, самоуправление в школе, школа и государство. В чем же смысл проблемы свободы в современную эпоху? Позиция идеологов свободного воспитания, как мы помним, — в отрицании необходимости следования культурным образцам. Гессен интерпретирует эту позицию по-своему (в данном случае неважно, согласились ли бы с такой интерпретацией Руссо и Толстой, важны актуальность и смысл этой проблемы для нас сейчас): дело не в отрицании культуры, а в разрушающем действии многоплановой современной внешней культуры, ее центростремительные силы как бы разрывают личность, если она не может сохранить свою самость. В чем же выход? Вернуться к старой культуре? Неужели Руссо «хочет всех нас заставить опять ходить на четвереньках», как сказал про него Вольтер? Ведь личность, «не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте»³. Основной вопрос воспитания в современную эпоху (ситуация *ad hoc* с начала XX века не изменилась), таким образом, состоит в поиске равновесия между внешними культурными содержаниями как содержанием образования и внутренними силами и способностями личности переработать этот материал, сделать его «своим». Как мы видим, Гессен в конце концов переводит проблему в плоскость задач исследовательской, проектировочной и методической работы в образовании, вместе с тем ставя вопрос о современной концепции человека.

Такое понимание проблемы свободы служит для Гессена основанием для построения теории нравственного и правового образования, а именно: теории дошкольного образования, теории школы и теории внешкольного образования. В центре теоретических построений — формирование свободной личности (этот процесс рассматривается не как конечный, а как задание, по терминологии Гессена); основные формы этого процесса — игра, урок, творчество — рассматриваются как ступени освобождения индивида от природного произвола (аномия — гетерономия — автономия) и являются средством становления и укрепления личностного начала в индивиде в полном смысле этого слова, условием для освоения разного рода культурных содержаний без опасения за «растворение» личности в культуре.

3. Анализ и осмысление педагогического опыта. Яснополянская школа Л. Толстого, Дом ребенка М. Монтессори, педагогическая система Фребеля, школа Дьюи, «Индустриальная» Школа П. Блонского, немецкое движение молодежи. Анализируя этот опыт и имея при этом в виду проблему свободы, Гессен во всех случаях восстанавливает первоначальный замысел (идею) и сравнивает его с результатом, который, как правило, противоречит замыслу. И замысел, и результат, и сам педагогический

процесс сопоставляются с принципами аномии – гетеронмии – автономии (в зависимости от ступени) и соответствующими требованиями к организации и содержанию учебного процесса, например, к уроку. Опыт показывает, что слишком «рьяное», ортодоксальное следование замыслу в ущерб общей цели и принципам приводит к обратному, антипедагогическому результату. (То же самое происходит при формальном понимании замысла и поверхностной работе с понятиями, например, «трудовая школа», игра и т.п.) На основе выводов из педагогического опыта предъясняются требования к практике: тщательная проработка необходимых для работы философских и педагогических понятий и удержание общих целей и принципов образования.

4. Социокультурный анализ. Как мы уже сказали, всякая образовательная проблема рассматривается Гессеном не сама по себе, а в том или ином *социокультурном контексте*. Так, вышеупомянутая проблема свободы анализируется в контексте трех социокультурных ситуаций.

А. Изменения в культуре, несоразмерные с возможностью личности усвоить все культурные достижения. Если в Средние века человек жил в мире двух–трех книг, памятников искусства, сосредоточенных в городском соборе, то современная культура – это огромный книжный поток, в котором не может сориентироваться обычный человек, множество музеев, театров и коллекций, постоянно меняющиеся политические течения и пр., нарастающие как снежный ком. Эта ситуация прямым образом связана с нравственным воспитанием: противостоящий личности материал внешних культурных содержаний имеет явную тенденцию к возрастанию, и, следовательно, достижение в наше время *того же* уровня нравственной свободы требует гораздо большего усилий, чем две с половиной тысячи лет назад. Говоря грубо, нас обступает сейчас гораздо больше соблазнов культуры, и потому нам сейчас труднее быть свободными личностями, чем нашим предкам⁴.

Таким образом, проблема свободы не возникает субъективно, не является результатом индивидуальных ценностных исканий (свобода – хорошо, несвобода плохо), а вполне закономерно вытекает из требований времени. Не ставить и не разрешать эту проблему означает допустить возможность растворения человека в современном мире. Современный социокультурный контекст вносит в проблему содержательную компоненту, позволяет построить предметную задачу, «материю» работы.

Б. Вторая ситуация, обсуждаемая Гессеном, есть конкретное проявление первой: увеличение объема знаний, что ведет к появлению все новых и новых учебных предметов. Ученик не в состоянии все усвоить, школа не успевает за развитием науки, – эта ситуация имеет место и сейчас, век спустя. Дилемма содержания образования – все новые и новые сведения или метод – имеет, как мы видим, социокультурные корни: выбор должен быть сделан, чтобы не потерять ни человека, ни культуру.

В. Феномен образования, возник, как известно, в силу необходимости культурного существования поколений, но функции образовательных

институтов в каждую эпоху были разными, в зависимости от социально-политических приоритетов. Эпоха нового и новейшего времени характеризуется становлением и развитием права, отсюда необходимость правового образования. Гессен показывает, как понимание права, функций государства и общества связано со школой. Обучение в единой школе есть реализация личности права на образование. Эволюция государства и правовых представлений приводит к изменению статуса школы. Так, Гессен рассматривает функцию школы в ситуации просветительской политики абсолютизма, классического либерализма (Англия, Америка) и демократического государства. Если проекты Коменского или Кондорсе предусматривают единую школу, обязательность обучения, распределенного по тем или иным ступеням, то при абсолютизме школа носит профессиональный характер (Россия при Петре I, наполеоновская Франция, уничтожившая проект Кондорсе). Итак, постановка вопроса о свободе не является прерогативой ни самой школы, ни идеологов образования, а ставится в рамках конкретной общественно-политической ситуации.

Таким образом, Гессен задает для проблемы свободы объемлющие социокультурные рамки. Только такой системный анализ позволяет понять сущность, смысловое пространство проблемы с точки зрения образования.

5. Компаративный анализ занимает немалое место в методологическом арсенале российского философа. Посмотрим, как Гессен работает с *иными педагогическими системами* и школами – школами Г. Фребеля и М. Монтессори.

В первую очередь Гессен рассматривает, к какой философской школе восходит изучаемая система. В основе взглядов Фребеля лежит философия тождества Шеллинга. Гессен выделяет следующие основные положения этой философии, важные для анализа системы Фребеля: единство объекта и субъекта, понимаемое как единство бытия и должного, природы и культуры; культура есть продолжение природы: то, что должно сделать человеку, заложено уже в самой его природе в виде изначальных инстинктов⁵.

Система Фребеля рассматривается в связи с концепцией видов воспитания, в частности, воспитания нравственного и правового. Напомним, что первой ступенью нравственного и правового воспитания является anomia; основной ее формой выступает игра как деятельность, характерная для детства. Основными требованиями к игре у Гессена являются: «просвечивание» урока в ней и соответствие психофизиологическим особенностям ребенка. С этой точки зрения и анализируется фребелевская система как конкретная система дошкольного воспитания.

Система Фребеля берется в сравнении с другой педагогической теорией – теорией М. Монтессори, где проявляется другая крайность – упор на психофизиологические параметры в ущерб содержанию воспитания (дихотомия «урок – забава»).

Таким образом, педагогическая система рассматривается как основание для одной из существующих практик, причем имеющее под собой

определенную философскую почву. Анализ педагогической системы вообще необходим для полного представления и существующей системы педагогической деятельности, и проблемного поля, связанного с дошкольным воспитанием.

Рассмотрим подробнее, как Гессен осуществляет целостный анализ на примере таких традиционных педагогических феноменов и реалий, как урок и наглядность в обучении.

Урок. Урок рассматривается в контексте теории нравственного и правового образования. Напомним, что у Гессена этот вид образования имеет три ступени: аномию, гетерономию и автономию, которые характеризуют разные типы деятельности. Урок выступает более высокой степенью организации деятельности по сравнению с игрой, деятельностью, характерной для детства, для аномной стадии.

Итак, урок является средством включения индивида в культуру деятельности. Как известно, для любой деятельности характерна постановка цели, что является определяющим для урока. Урок, говорит Гессен, есть работа, направленная на исполнение целей, поставленных другими. По замыслу Гессена, урок должен учить точно выполнять поставленные цели и задачи, в этом его смысл как средства правового воспитания – учить подчиняться закону, дисциплине, требованиям организации. Однако средства достижения цели у учащегося – свои собственные, и в этом проявляется его свобода.

Поскольку урок – лишь ступень, переход к более высокой степени организации деятельности – творчеству, автономии, когда цель принадлежит самому деятелю, все требования к уроку вытекают из этого положения. Основная педагогическая цель здесь – правильная организация урока. Как пронизать урок творчеством? Цели должны быть такими, считает Гессен, как будто ученик поставил их себе сам. Учитывая особенности детского возраста, нужно ставить такие цели, чтобы они были понятны ребенку, а дело, которым ему предстоит заниматься, должно быть полезным. Однако полезность для ребенка и полезность для взрослого – вещи разные, в этом смысле Гессен говорит не об утилитаризме, а о прагматизме детского мышления, его конкретности. (Отсюда еще одно требование к уроку: необходимо исходить из жизненной среды ребенка.) Гессен различает конкретное и абстрактное в этой ситуации: абстрактное – это, например, когда мышление служит средством для дальнейшего мышления, конкретное же служит какой-либо конкретной цели. В этом смысле «вещное», наглядное, простое вовсе не значит конкретное, а конкретная задача может быть очень сложной и абстрактной по выполнению.

Как уже говорилось, урок должен учить как можно точнее передавать содержание чужой мысли. Это – первый шаг к «вхождению» в творчество. «Тот, кто не умеет точно формулировать чужой научной мысли, очевидно, никогда не придет даже к постановке вопроса, могущего привести его к интуиции собственной научной теории»⁶. Урок предусматривает выполнение цели, конечность, тогда как творческий процесс бесконечен. Таким

образом, Гессен четко противопоставляет урок творчеству. Посредством урока происходит «впитывание» культуры как усвоение и переработка традиции, что является краеугольным камнем педагогической концепции Гессена.

В вопросах организации учебного процесса, в частности, урока Гессен выступает в оппозиции к старой, «пассивной» школе: от ученика необходимо требовать не повторения образца, данного учителем, а работы на определенную цель, так как образец не может подготовить к творчеству.

Принцип наглядности. Проблема наглядности рассматривается в контексте теории научного образования, в связи со ступенями эпизодического и систематического курсов. Гессен различает наглядность эмпирическую и наглядность-«интуицию».

Представление об эмпирической наглядности восходит к работам Я. Коменского⁷. Ее основанием является понимание знания Дж. Локком⁸. Восстанавливая ситуацию порождения такого понимания наглядности, Гессен подчеркивает прогрессивность этого шага Коменского для своего времени, его роль в борьбе против средневекового механицизма преподавания. Для Гессена «наглядность» Коменского – символизм, замещение реальности. Однако, если современная педагогика, какой ее видит Гессен, должна «зажечь мышление», эмпирическая наглядность как иллюстративность эту задачу решить неспособна. Итак, Гессен анализирует наглядность уже в другом контексте – в контексте употребления, в котором она уже квалифицируется им как пассивная.

Далее Гессен рассматривает другой тип наглядности, который связан с именами Песталоцци, Фихте, Наторпа. Термин, в переводах звучащий как «наглядность», на самом деле в немецком языке означает «интуиция». Это наглядность активная: «...в процессе усвоения учеником предмета, знание должно быть не пассивно им перенято с помощью обращающихся только к его воображению и памяти иллюстраций, но самостоятельно, хотя и с помощью учителя, найдено учеником, добыто и открыто его собственным мышлением»⁹. Главная задача такой наглядности – дать ученику возможность почувствовать сокрытую проблематику. На разных ступенях научного образования наглядность должна быть разной: в эпизодическом курсе нужно, чтобы ученик увидел элементы научной системы, в систематическом – обеспечить постижение метода научного исследования, «обучать больше того, чему видимо обучаешь»¹⁰. Таким образом, Гессен предъявляет к наглядности требования, исходя из задач «своей» педагогики, восходящей своими корнями к философской школе неокантианства, где наглядность имеет определенную функцию – приоткрыть сокрытую проблему и не упростить усвоение, а, наоборот, дать пищу для работы ума.

Рассмотрев философско-педагогические взгляды С.И. Гессена в качестве примера исследований в рамках культурологического подхода к образованию, мы можем видеть, как социальная обусловленность, культурные и философские основания воздействуют на формирование

конкретной педагогической теории: они определяют цели образования и воспитания молодого поколения, содержание образования, формы и методы образования, саму постановку педагогических проблем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Натопн П. *Философия как основа педагогики* / пер. Г. Шпета. – М., 1910.

² Гессен С.И. *Основы педагогики*. – М., 1995. – С. 52.

³ Цит по: Гессен С.И. *Основы педагогики*. – С. 86.

⁴ См.: Гессен С.И. *Основы педагогики*. – С. 83.

⁵ Там же. – С. 103 – 104.

⁶ Там же. – С. 125.

⁷ См.: Коменский Я.А. *Великая дидактика* // Коменский Я.А. *Избр. пед. соч.* – М., 1955.

⁸ См.: Локк Дж. *Педагогические сочинения*. – М., 1939.

⁹ Гессен С.И. *Основы педагогики*. – С. 293.

¹⁰ Там же.

Аннотация

На примере педагогической концепции С.И. Гессена выделяются объекты методологического анализа. Особенность данного подхода в том, что любой объект анализа рассматривается в контексте культуры.

Ключевые слова: С.И. Гессен, социальная обусловленность образования, культурные и философские основания образования, цели, методы, содержание образования, урок, интуиция.

Summary

Examining the approach to education of the Russian philosopher S.I. Gessen we can outline the objects of methodological analysis. The basic feature of this approach is that any object for analysis is viewed in the context of culture.

Keywords: S.I. Gessen, educational concept, the subjects of education, goals, forms and methods of education, pedagogical problems, educational reality and phenomenon, pedagogical experience, lesson, intuition.